

Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Mércia Ramos de Barros¹²⁵, Kátia Maria da Cruz Ramos¹²⁶

Resumo

A denominada educação especial, por força do movimento social em busca da garantia da igualdade, atravessou mudanças no decorrer de sua história, passando pela escola segregada, pela escola integradora e chegando a escola inclusiva, na busca de superar a segregação de alunos. Referenciando-se em tal compreensão, este estudo se insere no debate sobre a atuação do professor itinerante na sua relação com o professor do ensino regular, no âmbito de uma pesquisa que teve como objetivo identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tendo como suporte a abordagem de pesquisa qualitativa, elegeu o questionário como instrumento de coleta de dados, como campo de pesquisa a Rede de Ensino da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife (Pernambuco – Brasil), tendo como sujeitos onze professores do ensino regular e oito professores itinerantes, atuantes em escolas distintas, e para o procedimento de tratamento dos dados recorreu à análise temática. Os dados obtidos revelam que o professor itinerante é concebido como profissional que atende as peculiaridades da criança com deficiência, podendo até atuar em todos os segmentos da escola como agente da inclusão. Nesse sentido, ele é considerado com função docente quando atua em conjunto com o professor de ensino regular na sala de aula ou na sala de recurso multifuncional (SRM), e como agente inclusivo quando atua fora destas – sendo a sua atuação considerada em dois âmbitos e com propostas diferentes, em uma prevalece o didático-pedagógico como prioridade para inclusão e na outra a inclusão como prioridade para assegurar o didático-pedagógico. No computo geral, os dados apontam que os limites da atuação do professor itinerante encontram-se na ausência de recursos físicos, materiais e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência, a falta de formação para os professores do ensino regular, no sentido da continuidade do processo inclusivo, e o preconceito para com o aluno com deficiência. Nesse quadro, o estudo ratifica a compreensão de que a relação do professor itinerante com o professor do ensino regular, no processo de inclusão da criança com deficiência, necessita superar o paradigma da integração. Bem como congrega elementos que permitem indiciar a superação deste paradigma quando tanto professor itinerante como professor de ensino regular reconhecem que o diálogo e a parceria entre os segmentos da comunidade escolar é que torna possível uma atuação compartilhada, ratificando assim a compreensão de completude entre as partes envolvidas no processo de inclusão de crianças com deficiência no âmbito escolar em geral e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em particular.

Palavras-chave: Professor itinerante. Educação inclusiva. Ensino Fundamental.

Introdução

¹²⁵ Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife

¹²⁶ Universidade Federal de Pernambuco

O final do século XX foi palco de um acelerado processo de mudanças que deram visibilidade, entre outras, a pertinência da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular em oposição ao caráter segregador do ensino especializado. Embora essa ordem de acontecimento venha representando um avanço na direção da garantia do direito à educação escolar, o despreparo docente para lidar com a obrigatoriedade de tal inserção vem apontando para a necessidade, entre outros aspectos, da reflexão sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF1) em geral e, neste âmbito, sobre a relação do professor itinerante com o professor do ensino regular em particular.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como ponto de partida uma inquietação sentida antes e durante a participação num curso de Especialização em Educação Inclusiva, no que diz respeito ao despreparo sentido tanto para atuar junto a crianças com deficiência no processo de inclusão no EF1 como por desconhecer a atuação do professor itinerante em termos da função institucional de apoiar o professor da sala regular. Neste quadro, tendo em conta o debate sobre educação inclusiva e a compreensão do sentido da escola inclusiva, este estudo congrega dados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1.

E para dar a conhecer o desenvolvimento e achados da referida pesquisa o texto congrega três pontos. O primeiro trata da educação inclusiva na sua relação com a figura do professor itinerante no EF1. O caminho percorrido na investigação é objeto de atenção do segundo ponto, contemplando a caracterização do campo e dos sujeitos bem como os procedimentos de coleta e de análise dos dados. E o terceiro ponto trata dos resultados da pesquisa, em termos do lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência. Nas considerações finais é ratificada a importância e pertinência do diálogo entre o professor itinerante e o professor do ensino regular, no sentido de contribuir no processo de inclusão da criança com deficiência inserida no espaço escolar.

Educação Inclusiva na sua relação com o professor itinerante

A denominada educação especial, por força do movimento social em busca da garantia da igualdade, atravessou mudanças no decorrer de sua história, passando pela escola segregadora, pela integradora e chegando a inclusiva que busca consolidar a igualdade de direitos na defesa do princípio de educação para todos (Arantes, 2006; Rodrigues, 2006; Magalhães, 2011a).

Nesse quadro, o denominado ensino inclusivo passa a fazer parte do sistema tendo como suporte o Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1948) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Principalmente, no caso deste segundo documento, no que se refere a proclamar que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994).

Tal consideração retrata a defesa pela escola inclusiva na busca de superar a segregação de alunos, comum no percurso da educação especial – evidenciada no atendimento fora do âmbito escolar guiado por diagnósticos e instruções médicas (Marchesi, 2004; Brasil, 2010), conforme indicado no quadro, abaixo apresentado, relativo a uma breve caracterização do percurso do atendimento a pessoas com deficiência no Brasil.

Breve caracterização do percurso do atendimento a pessoas com deficiência no Brasil

Regime de governo	Ano	Instituição	A quem se destinava
IMPÉRIO	1854	Instituto dos Meninos Cegos	Pessoas cegas
	1857	Instituto dos Surdos Mudos	Pessoas surdas
REPÚBLICA	1926	Instituto Pestalozzi	Pessoas com deficiência intelectual
	1945	Sociedade Pestalozzi	Pessoas com superdotação (primeiro atendimento)
	1954	APAE	Apoiar os pais e familiares de excepcionais

Fonte: Brasil (2010)

Nesse quadro podemos observar que o formato de atendimento especializado fica condicionado ao trato da deficiência, sendo visível as instituições se apresentarem por especialidades e, conforme Magalhães (2011b), este tipo de institucionalização educacional especializada tendeu a segregar.

Alterando essa ordem de acontecimento, principalmente no que diz respeito ao atendimento educacional da pessoa com deficiência no âmbito escolar, segundo consta no documento Marcos Políticos-Legais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010, p. 11), a Lei 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de entender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Nesse sentido, o atendimento a crianças com deficiência, apesar de denominado de ordem educacional, ainda continua atrelado às características do atendimento voltado à deficiência em seu sentido segregador. Somente mais tarde, em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) observa-se os primeiros passos da educação especial rumo ao ensino escolar que representa, conforme Marchesi (2004, p. 22), que “a integração é o processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas” – surgindo as escolas integradoras apresentando como proposta a inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

No percurso dessa mudança a Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu Art. 58º, aponta que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” – no sentido da educação escolar absorver a educação especial como modalidade que contemplará o atendimento pedagógico à pessoa com deficiência na escola. E para dar conta dessa modalidade de ensino, no § 1º é explicitado que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

E no Art. 59º, inc. III, é feita referência a questão da formação docente para atuar no atendimento a criança com deficiência na escola, no que se refere a “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). E isso revela que o aluno com deficiência inserido em sala regular necessita tanto de um atendimento especializado como de um professor da sala regular capacitado para dar conta do seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse âmbito, o professor especializado é quem atende as peculiaridades desse aluno, no sentido apontado por Cavalcanti (2007, p. 33) de que “esse profissional viria a ser o elemento de ligação – elo – entre a sala de aula e o aluno com deficiência, entre o aluno e o professor da sala comum”. Ou seja, tal profissional configurando-se como suporte de que o aluno precisava para dar conta dos conteúdos estudados, conforme as suas necessidades (exemplo: cego – braile; surdo – libras).

Após esse movimento integralista, a compreensão de educação inclusiva abre caminhos para inserção da pessoa com deficiência no ensino regular, dentro de salas regulares. Nesse direção Mantoan (2006, p. 16) afirma que “a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular” – concebendo que a igualdade de direitos educacionais à pessoa com deficiência pode gerar o desenvolvimento intelectual e social desse indivíduo.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001) dispõe sobre a organização do ensino regular frente aos serviços de apoio pedagógico especializado, nas classes comuns, no sentido da atuação de profissionais especializados em educação especial, conforme consta no Art. 8º, item IVc, sobre “atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente” (Brasil, 2001).

Esse profissional a que se refere essa Resolução, denominado professor itinerante, vai atuar em conformidade com o disposto no Art. 7º em termos de que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (idem). Nesse sentido, em termos de ideário, tal profissional caracteriza-se como parte do sistema de ensino comungando com os demais segmentos da escola numa proposta de educação inclusiva.

O profissional da itinerância é concebido como um profissional cuja ações permeiam os diversos setores da escola, na direção de viabilização da inclusão. Ratificando tal compreensão Pletsch (2005, p. 103) revela que “verificou-se que o trabalho itinerante desempenha diversas funções no ambiente escolar, não se restringindo apenas às tarefas que lhe cabem formalmente como o atendimento a alunos especiais em classe regular e suporte aos seus professores”. Isto porque, em conformidade com esta mesma autora, “transformar a proposta de educação inclusiva numa tarefa de todos os personagens que dão vida às relações escolares acaba sendo um dos principais papéis que o ensino itinerante realiza” (ibidem, p. 9).

Mas, apesar desse sentido atribuído à itinerância, a atuação desse docente ainda não conseguiu se desvincular por completo do perfil integracionista, mesmo tendo como ideário a inclusão. A esse respeito o estudo de Pelosi e Nunes (2009, p.11) apontam que “o professor itinerante tem funcionado mais como agente de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão do que como mediador do aprendizado do aluno”. Neste caso, sem desmerecer a pertinência da inclusão, observa-se um esquecimento da dimensão didático-pedagógica que faz parte do papel do professor itinerante.

Tal evidência na sua relação com a compreensão de professor itinerante enquanto profissional que sugere ações suplementares e complementares para o aluno com deficiência, junto ao professor da sala regular, bem como agente inclusivo da comunidade escolar, ratificou a pertinência da questão “qual o lugar que vem assumindo o professor itinerante no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental?”, que norteou o caminho trilhado que se encontra explicitado no item a seguir.

Sobre o percurso da pesquisa

Para dar conta do propósito de identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência, na sua relação com o professor do ensino regular no EF1, foi traçado um percurso metodológico apoiado na abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994). E a Rede de Ensino da Prefeitura do Recife foi escolhida como campo de pesquisa em função da nossa atuação como docente.

Nessa rede, em 2012, segundo informado pela Gerência de Estatística, Avaliação e Pesquisa (GEAP) da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife (PR), encontravam-se matriculados 97.781 alunos, dos quais 2.156 com deficiência – sendo 2.064 inseridos em sala de aula regular e 92 em classes especiais. No que diz respeito ao professor itinerante, denominado professor AEE (Atendimento Educacional Especializado), a rede contava em 2012 com 197 professores, sendo 147 atuando em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), 32 atuando escolas sem SRM e 18 em Classes Especiais (CE). E ainda contava com 70 SRM, 48 destas salas se encontram equipadas e 22 não estão equipadas. Vale ressaltar que apesar da denominação professor AEE foi mantida aqui a designação itinerante para este profissional por sua característica volante dentro da escola, ora atuando em SRM, ora em outros setores da escola.

Para dar conta do propósito do estudo, considerando o limite temporal e condições de deslocamento, bem como contemplar sujeitos de escolas localizadas pelo menos em 2 das 06 Regiões Político-Administrativas¹²⁷ (RPA's) do Recife, foi aplicado um questionário a professores lotados em 4 escolas – 2 localizadas na RPA4¹²⁸ e 2 na RPA5¹²⁹. No que se refere as escolas, na que foi denominada Escola A (EA) encontravam-se matriculados um total de 812 alunos, deste montante 215 alunos no EF1, contando com 31 alunos com deficiência e 3 professores itinerantes. A EA possui SRM que atende alunos com deficiência, tanto da própria escola, como de outras escolas da comunidade, onde não tem esse espaço. Na Escola B (EB) encontravam-se matriculados um total de 633 alunos, dos quais 521 no EF1, contando com 35 alunos com deficiência e 1 professora itinerante.

Na Escola C (EC) encontravam-se matriculados um total de 512 alunos, dos quais 392 alunos matriculados no EF1, 27 alunos com deficiência e 5 professores itinerantes. Nesta escola encontra-se uma SRM para atendimento de alunos que pertença a escola ou venha de escolas vizinhas para atendimento com as professoras itinerantes. Na Escola D (ED) encontravam-se matriculados 518 alunos, dos quais 272

¹²⁷ Em conformidade com o Art. 1º da Lei Nº 16.293/97, “o Município do Recife é dividido em seis Regiões Político-Administrativas - RPA's, para efeito de formulação, execução e avaliação permanente das políticas e do planejamento governamentais” (Recife, 1997).

¹²⁸ A Região Político-Administrativa 4 congrega 10 bairros (Caxangá, Cordeiro, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi).

¹²⁹ A Região Político-Administrativa 5 congrega 14 bairros (Afogados, Areias, Barro, Caçote, Coqueiral, Curado, Estância, Jardim São Paulo, Jiquiá, Mustardinha, Sancho, San Martin, Tejió e Totó).

matriculados no EF1, 10 alunos com deficiência e 1 professor itinerante atuando no turno da manhã e noite, além de contar com estagiárias para acompanhar os alunos com deficiência em sala.

Todos os 10 professores itinerantes lotados nessas escolas participaram da pesquisa. E no que diz respeito aos professores do ensino regular que atuam com alunos com deficiência em sua sala de aula, 11 disponibilizaram-se a responder o questionário – sendo 5 da EA, 1 da EB, 1 da EC e 4 da ED.

No que se refere a formação acadêmica todos os professores itinerantes possuem curso de especialização, e têm em média de 4 a 9 anos de experiência na área– destacando-se 1 professora com 35 anos de experiência. Todas as professoras do ensino regular possuem curso de graduação, apenas 3 não possuem especialização e em média têm de 3 a 6 anos de experiência com alunos com deficiência em sala de aula – exceto 1 professora que contava apenas com 1 ano de experiência desta ordem.

O processo de levantamento dos dados deu-se após o consentimento e informação da Secretaria de Educação, procedendo-se a entrega dos questionários aos professores e posterior recolha. O questionário congregou 8 perguntas, contemplando aspectos relacionados a atuação do professor itinerante e do professor de sala regular relacionados a: formação, tempo de exercício junto a alunos com criança com deficiência, papel do professor itinerante, limites, possibilidades e sugestões relativas a atuação do professor itinerante. E os dados foram analisados a partir de eixos temáticos (Bardin, 1997) oriundos dos objetivos, cujos resultados estão a seguir explicitados.

Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência

Para dar conta do propósito de identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência, na sua relação com o professor do ensino regular, os dados foram sistematizados tendo por referência os seguintes eixos: Concepções de professor itinerante presente no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF1); Características da atuação do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1, na sua relação com o professor do ensino regular; Limites e possibilidades da atuação do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1, na sua relação com o professor do ensino regular. E por fim sugestões para viabilizar a atuação do professor itinerante.

No tocante a concepção de professor itinerante identificamos a compreensão deste profissional como guiando os fazeres inclusivos na comunidade escolar, visto como um apoio a sala de aula; como suporte da área de Educação Especial atuando nas escolas; como mediador da inclusão guiando os fazeres inclusivos junto à comunidade escolar; como suporte para todos os segmentos da escola. Essas concepções apontam para a compreensão do professor itinerante como um profissional que atua nos vários segmentos do âmbito escolar, principalmente no sentido de integrador da criança com deficiência na sala de aula.

Para Cavalcanti (2007, p. 33), em seus estudos sobre concepção do professor itinerante na escola integradora, o “professor itinerante é visto como a peça chave da integração escolar. Esse profissional viria ser o elemento de ligação – elo – entre a sala de aula e o aluno com deficiência, entre o aluno e o professor do ensino comum”. O professor itinerante que no passado tinha esse viés integrador ainda é concebido dessa forma pela maioria dos sujeitos.

Pelo exposto podemos afirmar que os dados revelam que o professor itinerante é visto aqui como o profissional do aluno com deficiência pela forte presença de seu papel está ligado ao atendimento das peculiaridades deste, complementando o trabalho do professor de sala. Mas não podemos deixar de incluir nessas impressões a presença do profissional itinerante nos diversos setores da escola como mediador do processo de inclusão junto aos seus pares.

No que diz respeito as características da atuação do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1, segundo os sujeitos, o marco característico da atuação do professor itinerante resume-se ao atendimento a criança com deficiência no processo de ensino aprendizagem e sua socialização (integração). Foi explicitado que a falta da formação continuada para o professor regular no que diz respeito ao processo inclusivo de criança com deficiência e a superlotação tem tornado a atuação desse profissional deficitária.

Observamos que para a maioria dos sujeitos a atuação do professor itinerante tem se revelado satisfatória, pois a relação estabelecida entre os pares envolvidos tem contribuído para o desenvolvimento da criança com deficiência, visto que, o atendimento especializado vem contribuindo no sentido de garantir o direcionamento do processo inclusivo.

Conforme visto a atuação do professor itinerante é fortemente configurada como facilitadora, intermediadora e parceira do processo inclusivo do ensino aprendizagem da criança com deficiência no ensino regular. Apresentando também uma característica mais ampla como interlocutor entre os outros segmentos da escola. Embora encontramos quem a caracterize deficitária quanto ao reflexo da falta de conhecimento do professor do ensino regular sobre a atuação do professor itinerante com a criança com deficiência.

Nesse quadro, fica indiciado que a atuação do professor itinerante perpassa por ações voltadas ao processo pedagógico, pois sua atuação ratifica a concepção vista aqui sobre o professor itinerante, quando, a atuação desse profissional é caracterizada fortemente como provedora de elementos pedagógicos para o trabalho do professor do ensino regular – sem perder sua configuração inclusiva. Nesse contexto, vale ressaltar que o citado aspecto *deficitário* da atuação do professor itinerante encontra-se na falta de conhecimento do professor do ensino regular para dar continuidade ao trabalho com a criança com deficiência.

Observamos a existência de uma atuação voltada ao didático-pedagógico e ao processo de inclusão em meio a comunidade escolar. Ainda foram encontradas duas caracterizações para atuação do professor itinerante: a primeira considerada atendimento especializado voltado para a criança com deficiência, quando oferecida em SRM e a segunda considera o professor que atua em escolas que não tem SRM o facilitador da inclusão de alunos com deficiência. Nessa perspectiva, a caracterização da atuação do professor itinerante depende do lugar em ele se encontra atuando.

Identificamos também que atuação do professor itinerante vem contemplando a família e a escola. Mas, encontra-se em meio a essa atuação a carência de profissionais itinerantes para a demanda existente. Encontramos características que apontam para uma atuação importante mas que encontram barreiras na inclusão que vem sendo superada pelas mudanças atitudinais dos atores envolvidos na inclusão, por meio de sensibilização junto a estes, como também pelo seu papel de orientador do professor do ensino regular.

Esses dados ratificam a afirmativa de Pelosi e Nunes (2009, p. 143) no que diz respeito ao professor itinerante continuar a trabalhar “como um elemento facilitador da inclusão. [auxiliando] o professor regente a

incluir a criança com necessidades educacionais especiais na atividade que havia elaborado ou fazia orientações sobre equipamentos ou estratégias facilitadoras para o trabalho”.

Também observamos que o papel do professor itinerante está resguardado com ou sem SRM, mas este recurso é uma aspiração daqueles professores que não atuam através dele e uma ferramenta de grande importância para quem vem desenvolvendo trabalhos com o seu apoio. Mas a função deste recurso, na sua relação com a figura do professor itinerante, ainda está alicerçada numa visão integradora. Principalmente pelo fato do distanciamento de ações inclusivas coletivas, onde o professor itinerante seja um recurso também para auxiliar os demais alunos a participarem do processo de inclusão.

No que diz respeito aos limites apontados relativos a atuação do professor itinerante, foi enfatizada a ausência de recursos físicos, materiais e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência e também a falta de formação para os professores do ensino regular, no sentido, da continuidade do processo inclusivo pedagógico desse aluno. Em linhas gerais, as respostas apresentadas apontaram como limite o preconceito, o número excessivo de alunos em sala, a falta de tempo para planejar junto ao professor de ensino regular e as limitações didático-pedagógicas inclusivas de professores itinerantes bem como dos professores do ensino regular em relação as especificidades dos alunos com deficiência.

No que se refere as possibilidades uma questão que chamou a atenção foi a ênfase na disponibilidade do professor do ensino regular, em termos de que a atuação do itinerante é mais efetiva quando existe colaboração dos seus pares – na direção de ter o diálogo como suporte da parceria que vem facilitando e conciliando o trabalho em busca da inclusão.

Nesse quadro foi sugerido para uma melhor atuação do professor itinerante a instalação de SRM no sentido de proporcionar um melhor atendimento a criança com deficiência e a parceria entre os que constituem a comunidade escolar, juntamente com a oferta de formação continuada que contemple a pedagogia inclusiva.

As sugestões viabilizadoras de uma atuação itinerante têm em comum oferta de formação continuada aos professores do ensino regular, de implantação de SRM e a parceria entre os segmentos da comunidade escolar. Ainda é de ressaltar a sugestão do aumento do número de professores itinerantes, mais apoio da secretaria de Educação e acesso a programas de assistência à criança com deficiência, para complementar o trabalho inclusivo.

No computo geral, os dados ratificam a importância atribuída à SRM, a oferta de formação continuada aos professores do ensino regular, o diálogo entre os pares da comunidade escolar, e o apoio dos órgãos públicos responsáveis pela acessibilidade da inclusão como sugestões pertinentes no processo inclusivo escolar e conseqüente atuação do professor itinerante.

Considerações Finais

Podemos afirmar a partir dos dados apresentados que o professor itinerante é concebido como profissional que atende as peculiaridades da criança com deficiência, podendo atuar em todos os segmentos da escola como agente da inclusão. Nesse sentido, ele é o professor quando atua em conjunto com o professor de ensino regular na sala de aula ou SRM, é agente inclusivo quando atua fora destas – sendo a sua atuação

em dois lugares e com propostas diferentes, em uma prevalece o didático-pedagógico como prioridade para inclusão e na outra a inclusão como prioridade para assegurar o didático-pedagógico. Mas ainda persiste a visão do papel do professor itinerante como integrador, em decorrência do distanciamento de ações inclusivas coletivas, principalmente quando a SRM é utilizada para atender a diferença de forma isolada.

Acentuando o peso imposto por tal visão, os limites da atuação do professor itinerante encontram-se na ausência de recursos físicos, materiais e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência, a falta de formação para os professores do ensino regular, no sentido, da continuidade do processo inclusivo pedagógico desse aluno e o preconceito para com o aluno com deficiência.

Por outro lado foi enfatizado que a atuação desse profissional é possível pelo diálogo com o professor de ensino regular. A sua boa vontade, o compromisso, a cultura do coletivo que constrói uma rede de conhecimentos acerca da inclusão no âmbito escolar e a crescente demanda de alunos com deficiência sendo introduzidas nas escolas.

Como sugestões encontramos a presença da SRM, a oferta de formação continuada como um dos norteadores/orientadores do professor regular para juntamente com o professor itinerante poder desenvolver atividades com a criança com deficiência, o diálogo entre os pares da comunidade escolar e o apoio dos órgãos públicos.

Diante do exposto identificamos que a relação do professor itinerante com o professor do ensino regular, no processo de inclusão da criança com deficiência necessita superar o paradigma da integração. E o indício desta superação é anunciado quando, no caso dos sujeitos considerados, tanto professor itinerante como professor de ensino regular reconhecem que o diálogo e a parceria entre os segmentos da comunidade escolar é que torna possível uma atuação compartilhada, ratificando assim a compreensão de completude entre as partes envolvidas no processo de inclusão de crianças com deficiência no âmbito escolar.

Referências

Arantes, V. (Org) (2006). Inclusão escolar. São Paulo: Summus.

Bardin, L. (1997). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996.

Brasil (2010). Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial. Marcos Políticos-Legais de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

- Cavalcanti, N.(2007). O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Magalhães, R. (Org.) (2011a). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Editora Liber.
- Magalhães, R. (2011b). Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In R. MAGALHÃES (Org.). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente (pp. 13 – 33). Brasília: Editora Liber.
- Mantoan, M. T. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In V. Arantes (Org). Inclusão escolar (pp. 15 - 30). São Paulo: Summus.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. (transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais) (2ª ed. pp. 15 – 30). vol.3. Porto Alegre: Artmed.
- Pelosi, M., & Nunes, L. (2009). Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, 15 (1), 141-154.
- Pletsch, M. (2005). Professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Recife (1997). Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente. Lei Nº 16.293 – Dispõe sobre as Regiões Político-Administrativas do Município do Recife e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Recife, 03 de fevereiro de 1997.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1948). Declaração universal dos direitos humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Nacional sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.